Actas del III Seminario Internacional

ESTÉTICAS PEDAGÓGICAS

Pensar los Derechos Humanos desde la Educación de las Artes.

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN ARTES VISUALES

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE

Septiembre 2024

ESTÉTICAS PEDAGÓGICAS

Pensar los Derechos Humanos desde la Educación de las Artes.

Actas del III Seminario Internacional. Septiembre 2024.

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CARRERA DE PEDAGOGÍA
EN ARTES VISUALES

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE

Universidad De Los Lagos
Dirección General de Vinculación con el Medio
Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio
Carrera de Pedagogía en Artes Visuales
www.ulagos.cl
Tercer Seminario
Estéticas Pedagógicas:
Pensar los Derechos Humanos
desde la Educación de las Artes
(virtual)
Martes 27 de agosto
10:00 a 11: 30 horas / 14: 30 a 15: 45 horas
Transmite
ULAGOS TV
Artista: Carlos Ulloa Droguett. Título: Hasta que la dignidad. Año: 2022

Editor
Dr. Juan Alegría Licuime

Comité editorial
Dra. (c) Pía Schulze Uribe
Dra. (c) Zunilda Verónica Hernández
Dr. Juan Alegría Licuime

Universidad de los Lagos
Pedagogía en Artes Visuales
Cuadernillo de Arte N° 1

Obra de portada
Carlos Ulloa Droguett

ISBN: 978-956-425-392-3

Puerto Montt, 2026

Presentación

El tercer Seminario Internacional Estéticas Pedagógicas se realizó el 3 de septiembre del 2024. En su tercera versión abordó la problemática de los derechos humanos, en un contexto internacional complejo y con la tragedia humanitaria de Gaza en pleno desarrollo.

Desde sus inicios el seminario ha tenido como objetivo abrir diálogos entre la enseñanza de la educación artística y la ética. El propio seminario tiene su origen en un proyecto de investigación interno de la U Lagos, que estudió la fundamentación ética de las prácticas profesionales en profesores/as en formación. Desde su primera versión (2022), el espacio se ha transformado en una oportunidad para que docentes, artistas, y académicos de diversos campos disciplinares reflexionen sobre la relación entre la ética y las prácticas artísticas.

Como una manera de fortalecer el debate propiciado en torno a la educación de las artes y la ética, hemos publicado parte de los trabajos de su tercera versión, confiando además que con esta acción estamos contribuyendo al debate urgente y necesario de estos temas en nuestra comunidad académica.

Derechos Humanos y enseñanza de la Música en Chile: Una reflexión multidimensional

Mg. Franco Millán Rute
Doctorando en Educación UPLA, U Lagos, UA.
Tesista del Núcleo Milenio en Culturas Musicales y Sonoras (NCS2022_016)
Departamento de Humanidades y Artes, Universidad de Los Lagos
franco.millan@ulagos.cl

Resumen

Este artículo analiza la relación entre los Derechos Humanos y la enseñanza de la música en el sistema escolar chileno desde una perspectiva multidimensional. A través de un enfoque crítico-reflexivo basado en las teorías de Freire, Bourdieu y Magendzo, se examina cómo las políticas públicas y el currículo nacional —marcado por un sesgo eurocentrista y neoliberal— reproducen desigualdades sociales y vulneran el derecho a una educación artística equitativa. Se evidencia que la jerarquización de la asignatura y la falta de docentes especialistas en sectores vulnerables limitan el potencial emancipador de la disciplina. El estudio concluye que es necesario transitar hacia una justicia curricular que democratice la música e integre la memoria histórica y los Derechos Humanos, utilizando el legado de figuras como Víctor Jara para fomentar el pensamiento crítico y la dignidad humana en el aula.

Palabras clave: Educación musical, Derechos Humanos, desigualdad educativa, pedagogía crítica, currículo.

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento elaborado por representantes de diversas naciones, su versión definitiva se proclamó en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Este documento estableció por primera vez los derechos humanos fundamentales que deben protegerse a nivel mundial y se presenta como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Estos derechos dotan de dignidad intrínseca conferida a todas las personas sin distinción de algún tipo.

El presente artículo nos invita a reflexionar y preguntarnos si la política pública logra resguardar en equidad la concreción de derechos, sobre todo en consideración del campo educativo y en aspectos como el despliegue curricular de la asignatura de música en el nivel de enseñanza básica del sistema escolar chileno analizado desde enfoques epistemológicos críticos que nos permitan percibir la música, no solo como una forma de expresión artística, sino que también como un poderoso vehículo para la emancipación, atendiendo a los grandes desafíos de la sociedad en la que las desigualdades y opresiones permean la disciplina musical.

El carácter multidimensional se relaciona con diversos factores que permiten comprender las desigualdades del campo educativo, las cuales se pueden interpretar como una vulneración del derecho a recibir una educación musical de calidad en igualdad de condiciones para todo el estudiantado. La actividad curricular, de conformación eurocentrista, se desempeña en una amplia diversidad de contextos, de tal manera que podemos encontrar escuelas en las que la asignatura se imparte por profesores de especialidad y en otros casos por profesores generalistas. También se pueden observar grandes diferencias en la experiencia formativa del estudiantado en educación musical en función del tipo de dependencia a la que asisten (pública, particular subvencionada y particular pagada), contextos que reproducen modelos sociales adaptados al capital económico y cultural de los estudiantes pertenecientes a cada segmento social. Para finalizar, se propone una reflexión sobre la importancia de incluir temáticas que fomenten el pensamiento crítico del estudiantado, utilizando repertorios musicales y temáticas compuestos por autores que

hayan experimentado la censura o, peor aún, la transgresión de sus derechos fundamentales, trabajando los contenidos como parte transversal de la enseñanza musical.

Antecedentes históricos detrás de las desigualdades del campo musical

La revisión histórica de la formación docente en música sugiere que los centros educativos de formación del profesorado están permeados desde su origen por las lógicas del canon occidental, estableciendo etiquetas como "músico de élite", "música selecta" o "alta cultura". De esta manera, se fomenta y preserva la tradición musical occidental y la transmisión de formas sonoras musicales tonales provenientes de la instrucción docta europea, además de los tecnicismos propios de este acervo cultural en particular, que provienen de la formación brindada por los conservatorios de música clásica, pero que luego se traspasaron a la enseñanza disciplinar de la formación universitaria de las y los docentes de música para el sistema escolar. Este enfoque de tradición docta europea ha moldeado la manera de entender, enseñar y aprender la música en la enseñanza escolar, excluyendo en el proceso a otras prácticas musicales y otras formas de enseñanza y aprendizaje provenientes de fuentes tales como las músicas populares, folclóricas y de los diferentes pueblos originarios del continente.

En una asignatura de música crítica y emancipadora, esto debiese implicar no sólo el deber de preocuparse por la enseñanza de la técnica, método y teoría, sino que también como un espacio de reflexión acerca de la importancia de abordar la inclusión de repertorios que han sido marginados por no ser considerados como "alta cultura".

Otra forma de desigualdad frente a la asignatura de música se expresa en el despliegue curricular. Cabaluz (2021), destaca cómo el neoliberalismo ha reivindicado la "flexibilidad curricular" bajo una lógica engañosa que, por un lado, promueve la "libertad" de que cada proyecto educativo pueda proponer planes y programas de estudio propios y coherentes con sus contextos, pero, por otro lado, estipula férreos mecanismos de control a partir de las evaluaciones estandarizadas. Este argumento sobre la estandarización y el sistema de control bajo la lógica neoliberal es parte de la crítica que las pedagogías emancipadoras hacen al sistema escolar en términos generales, y en la que enfatizan que la educación debe ser

comprendida como un derecho social que debe ser integral, democrático, intercultural, no sexista, comunitario y promotor de los derechos humanos. Sin embargo, no se observa que estas corrientes críticas propongan mecanismos concretos para alcanzar esta meta ideal, ya que, garantizar el acceso a este derecho social en igualdad de condiciones implica necesariamente proteger la calidad de la enseñanza mediante algún tipo de mecanismo de medición que garantice que las experiencias formativas de todos los estudiantes sean lo más similares posibles en cuanto a los contenidos, los aprendizajes y las habilidades que se deberían fomentar en una asignatura como música, en consideración a que en ella no se aplican mediciones estandarizadas de los conocimientos, mucho menos de cómo se realiza su despliegue curricular en las diferentes aulas chilenas .

Un gran tema de debate y análisis para el fortalecimiento de la política pública debería girar en torno a las grandes desigualdades que el factor curricular suscita en las experiencias formativas en música que el estudiantado vive en el contexto escolar chileno, donde la música se configura como una asignatura relegada a un plano jerárquicamente inferior, claramente reflejado en las escasas horas otorgadas a la asignatura dentro de la carga horaria de la escuela, así como en el escaso interés por verificar el estándar de enseñanza que se imparte en la asignatura, factores que desencadenan experiencias formativas extremadamente diversas en esta disciplina.

Reproducción de las desigualdades como una forma de vulneración de derechos.

Pierre Bourdieu señala que el capital cultural se distribuye de manera desigual en el sistema escolar, porque lejos de contribuir a incrementarlo, sólo reproduce el que se ha heredado y, desde este enfoque teórico, se explica el por qué el sistema escolar es un reflejo del entramado social chileno, que refuerza las estructuras de poder de las clases sociales (Bourdieu, 1979). En la enseñanza de la música esto también define qué tipos de repertorios musicales son valorados y enseñados, y cómo las desigualdades sociales se reflejan y perpetúan a través de quienes tendrán el mejor acceso a una formación musical de calidad, pues deja claro que quienes han heredado un buen capital económico y cultural tendrán mejores

oportunidades para acceder a una enseñanza musical pertinente (Sepúlveda y Ji, Mendoza,2023). Por su parte, los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos a menudo se ven expuestos a contextos educativos carentes de profesores de especialidad, salas de clase más o menos acondicionadas para realizar la asignatura y si contará o no con materiales necesarios para brindar una experiencia formativa adecuada.

Por su parte, la música considerada "alta cultura" generalmente requiere formas específicas de capital cultural cuyo aprendizaje no se fomenta de la misma manera en las diferentes escuelas, perpetuando una forma de exclusión en estos contextos educativos. Al mismo tiempo, nada garantiza que otras expresiones marginadas, como las provenientes de expresiones folclóricas o de pueblos originarios, se incluyan dentro de las actividades curriculares como expresiones culturales valoradas.

Según Bourdieu, la lucha por la equidad, si la extrapolamos al contexto de la formación musical, no solo implica brindar acceso igualitario a esta, reflejado en profesores de especialidad en todos los niveles y tipos de establecimientos, sino también cuestionar las jerarquías culturales que valoran unas formas de música sobre otras, garantizando un enfoque de la enseñanza musical que responda a los principios de «justicia curricular». Para ello, es necesario reconocer y valorar las diversas formas de expresión musical como igualmente legítimas y valiosas, incluirlas en actividades y fomentar su práctica en los diferentes contextos escolares. También es indispensable abordar la reflexión crítica sobre el contenido literario y los contextos históricos de las obras musicales, así como analizar qué ha implicado para la vida de las y los compositores el atreverse a levantar la voz para protestar contra el autoritarismo de los regímenes totalitarios y cuestionar las estructuras jerárquicas desde el campo musical. Foucault (1975) nos invita a cuestionar estas estructuras de poder y a reflexionar sobre cómo podemos democratizar la enseñanza musical, abriendo espacios para la diversidad y la inclusión, y desmantelando las jerarquías que limitan aspectos como la creatividad y la libertad de expresión. En este sentido, el pensamiento crítico sobre la vida y la obra de los compositores que aparecen en el repertorio musical seleccionado es una actividad fundamental.

La educación debe ser un proceso activo y participativo, donde los estudiantes exploran, crean y reflexionan críticamente sobre su entorno y

sus experiencias (Freire, 1970). La música, como forma de arte, tiene un potencial único para conectar a los estudiantes con sus emociones, sus historias y sus luchas, convirtiéndose en un espacio para la resistencia y la transformación social.

Samper (2016), señala que los dos desafíos prioritarios para la educación musical en América Latina son: primero, alcanzar una democratización amplia de la enseñanza musical como un derecho humano, sin distinción de condición socioeconómica o cultural; y segundo, conseguir una educación musical de alta calidad, que sea significativa, favorecedora de la expresión creativa, respetuosa de la diversidad y cargada de experiencias estéticas profundas.

Derechos Humanos como núcleo temático en el currículo de educación musical chilena.

Magendzo (2002), proporciona un señalamiento clave en la promoción de los derechos humanos en el ámbito educativo mencionando que la educación no solo debe transmitir conocimientos técnicos o habilidades, sino también valores y principios que promuevan la dignidad humana, la justicia social y la equidad. En este sentido, la enseñanza de la música debe ser un espacio donde se vivan y se promuevan estos derechos, un lugar donde se respeten las diversidades culturales, se fomente la participación crítica y se construya una ciudadanía activa.

Se levanta la necesidad de que la educación incorpore una pedagogía de derechos humanos que promueva la dignidad, la memoria y la justicia social (Magendzo, 2002). Un ejemplo concreto para abordar como núcleo temático podría ser el caso del cantautor Víctor Jara, quien, con su legado musical y su activismo, es un ejemplo claro de cómo la música puede ser un vehículo para estos valores. Jara utilizó su creación artística para dar voz a los oprimidos y para denunciar las injusticias sociales y políticas en Chile, especialmente durante los años previos al golpe militar de 1973.

En el caso de Víctor Jara, su música y su compromiso con las clases populares chilenas se pueden analizar como una lucha contra estas desigualdades. A pesar de provenir de un entorno humilde, Jara acumuló un capital cultural significativo que utilizó para representar y dar voz a

aquellos que eran sistemáticamente excluidos de los círculos culturales dominantes.

La represión y la censura de su música durante la dictadura militar chilena, no solo fue un ataque contra su persona, sino también un intento de silenciar una parte importante de la cultura popular que desafiaba las normas establecidas por las élites. La brutal muerte de Víctor Jara, así como la de Don Jorge Peña Hen, quien fuera compositor, director y fundador de la primera orquesta infantil latinoamericana, son un recordatorio trágico de cómo la música y la cultura pueden ser percibidas como amenazas por regímenes opresivos. La enseñanza de su obra en el ámbito educativo no solo es un acto de preservación cultural, sino también un acto de resistencia, memoria y reivindicación de los derechos humanos. La enseñanza de la música debe abordar estas dinámicas de poder, mostrando cómo la música puede ser tanto un reflejo de la desigualdad social como una herramienta para desafiarla, también, es fundamental que los educadores incorporen estas narrativas en el currículo para que los estudiantes comprendan desde una perspectiva crítico-reflexiva la conexión entre música, memoria histórica y derechos humanos.

Freire (1970), nos enseña que la educación musical no debe ser un proceso pasivo de transferencia de conocimientos, sino un diálogo crítico donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje. En contextos actuales de opresión como las violaciones a los Derechos Humanos en la Franja de Gaza, esto constituye la oportunidad de enseñar la música como una forma de resistencia cultural y como un espacio para la concientización. Los educadores tenemos la responsabilidad de fomentar una educación musical más allá del dominio de la habilidad disciplinar, para involucrar a los estudiantes en el proceso de reflexión acerca de conceptos como justicia social y dignidad fomentando de esta forma el pensamiento crítico para que estos puedan formar sus propias opiniones y conclusiones a partir de la enseñanza de la música como el reflejo cultural de cada sociedad.

Reflexión Final: Hacia una Educación Musical Transformadora

Depende de nosotros, como educadores, investigadores y artistas, decidir el enfoque que le daremos en nuestro quehacer profesional, en

consecuencia, si adoptamos una postura crítica y reflexiva, podemos transformar la educación musical en un espacio que promueva la justicia social, la equidad y la dignidad humana. Esto implica no solo cuestionar las estructuras de poder y desigualdad que existen en la educación musical, sino también reimaginar y reconstruir prácticas pedagógicas que sean inclusivas, participativas y liberadoras.

La formación de maestros en música en el siglo XXI debe enfocarse en educar desde la curiosidad y la pregunta, trabajar tanto desde la notación como desde el oído, crear e improvisar, y ser sensibles a los deseos y talentos de los estudiantes (Samper, 2016).

Por otra parte, la vida y obra de Víctor Jara y Peña Hen junto con atropellos a los derechos humanos que se viven en la actualidad, nos brindan la oportunidad de presentar la actividad musical, no solo como un arte, sino que también como un campo donde se pueden librar luchas por el resguardo de los derechos humanos, la identidad y la justicia social. La integración de los enfoques críticos reflexivos en la enseñanza de la música es fundamental y nos permiten abordar estas temáticas desde la asignatura de música en el sistema escolar.

Referencias

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Cabaluz, F. (2021). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de Pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

Declaración Universal de Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948 https://www.nationalgeographicla.com/historia/2022/12/cuales-son-los-30-derechos-humanos-segun-onu

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Magendzo, A. (2002). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para el curriculum escolar.* Editorial Lom.

Samper Arbeláez, A. (2016). La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *11*(1), 9-13. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297046046011

Sepúlveda, D., y Ji Mendoza, M. (Eds.). (2023). *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile*. Mandrágora.

Arte y educación artística: herramientas para el reconocimiento y difusión de los derechos humanos en Latinoamérica.

Nuvia A. Pantaleón M.
Departamento de Arte, Facultad de Humanidades
Universidad de San Carlos de Guatemala
npantaleon@fahusac.edu.gt

Resumen

En 1948 la declaración Universal de los Derechos Humanos reconoció la dignidad humana por medio de 30 derechos inalienables y libertades universales que todos los seres humanos poseen sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, origen, lengua, credo, u otra condición (Amnistía Internacional, s.f.). El íntegro disfrute de estos derechos se refleja más allá de la subsistencia física, abarcando también el desarrollo integral del ser humano; en este contexto, la educación y el arte emergen no solo como expresión de la humanidad, sino como pilares fundamentales para el ejercicio pleno de los derechos humanos.

El presente ensayo es una exploración a la relación vigente entre educación, arte y derechos humanos. Repasaremos la dinámica que fortalece mutuamente estas dimensiones, tomando como referente los movimientos sociales latinoamericanos que cambiaron los paradigmas de estudio para las ciencias sociales y las artes; articulando conexiones entre: ¿qué son los derechos humanos?, ¿cuál ha sido su relación con el arte

latinoamericano? y ¿qué papel desempeña la educación artística en este contexto?

Finalmente, se reflexiona en torno a la inclusión educativa como derecho humano de las personas con discapacidad a partir de la experiencia personal en formación artística pública en Guatemala, donde este imperativo aún está ausente en muchas de las aulas.

Palabras clave: Latinoamérica, arte, educación artística, derechos humanos, inclusión

Arte y Educación Artística: Herramientas Para el Reconocimiento y la Difusión de los Derechos Humanos en Latinoamérica.

El arte y la educación son dos dimensiones fundamentales de la cultura que constituyen un derecho inalienable del ser humano, debido a sus valores y capacidad de entablar vínculos profundos en la sociedad y generar cambios favorables para su avance y desarrollo. Paradójicamente, cuando hablamos de dichas dimensiones, a la vez nos referimos a los pilares que constituyen la educación artística, uno de los derechos humanos menos reconocidos y valorados pese a los esfuerzos de la ONU y UNESCO por establecerle como derecho a nivel mundial.

Los informes que analizan la situación global en materia de educación evidencian un sesgo de millones de personas que aún no tienen acceso a educación artística y cultura; una exclusión que no le resulta casual a Latinoamérica, cuyos países tienen un largo historial de conflicto y desigualdad resultado de las estructuras económicas y sociales que perpetuaron la injusticia a lo largo de los años.

Como efecto indirecto, entre los siglos XIX y XX surge una educación instrumentalizadora del arte para su enseñanza como herramienta de reflexión y denuncia, y como medio de difusión a través de los símbolos de la producción artística local, aportando a la construcción de nuevos sujetos colectivos con identidad, quienes desde los movimientos sociales gestados a partir de la década de los setenta se replantearon la libertad creativa, los espacios inclusivos, la igualdad de género y el respeto a la vida.

En la medida en que “el discurso de los derechos humanos” fue adoptado por distintos grupos, los procesos de transición a la democracia a partir de los ochenta llevaron a su integración en organizaciones corporativas, políticas de estado y debate académico que generó el cambio de paradigma respecto al estudio de los movimientos sociales como agentes de las clases y fuerzas impulsoras de la historia, aún vigentes en las esferas de la región latinoamericana (Ansaldi, 2006).

La reflexión teórica hecha por múltiples autores acerca de la intrincada relación entre arte, educación artística y lucha de clases, sugiere que el arte latinoamericano ha sido y será inevitablemente de contenido revolucionario; a pesar de las diferencias y conflictos que enmarcan dicha

afirmación, debido a los movimientos de ruptura surgidos en paralelo durante las décadas de los 50 a los 80 en manos de la nueva vanguardia hispanoamericana, que consideró una contradicción ideológica la relación del quehacer artístico con la política. No obstante, en sentido social y bajo el emblema de la insumisión, es innegable que el artista emergió como combatiente de pluma y pincel en mano, por lo que colectivos de artistas como el Movimiento Artístico Chicano MARCH en Chicago, el Grupo Vértebra en Guatemala, y Grupo Espartaco en Argentina, surgieron con aspiraciones que dieron continuidad a la idea de un arte latinoamericanista y militante.

Ortuondo (2017) señala importantes diferencias que entre la década de los 60 y 70 enfrentaron los artistas que se integraban a las vanguardias artísticas del modernismo tardío; el desencanto por el arte revolucionario que predominaba el escenario de la plástica latinoamericana marcadamente influenciado por el proyecto muralista de José Vasconcelos del México de los años 20, se vio reflejado en artistas de la talla de Rufino Tamayo, Lygia Clark y Carlos Mérida, quienes se alejaron de los discursos revolucionarios tornándose apolíticos, más no ajenos al interés por lo nacional como recurso simbólico de contracorriente en busca de una nueva identidad. Del mismo modo, se considera que de una forma muy personal estos artistas seguían siendo de la resistencia, pues eran parte de una vanguardia estilística que se imponía ante el canon académico europeo y al modelo comercial del mercado estadounidense.

Por otra parte, los acontecimientos de represión estudiantil que se vivían en la región propiciaron que los herederos del movimiento muralista se afianzaran de la nueva vanguardia artística revolucionaria para reivindicar el contacto del arte con las masas, dejando de lado las pretensiones intelectuales, configurando sus obras como un bien social.

Dinámica y Discurso del Arte a Partir de los Movimientos Sociales

Existen dos factores claves para entender los derechos humanos a través de la acción artística en la región latinoamericana; primero, las nuevas formas de acción colectiva que se desarrollan en cada época; segundo, el hartazgo que alimenta la experiencia colectiva del artista como miembro de

la sociedad en regímenes dictatoriales, en donde la institucionalidad existente está deteriorada o es ineficaz.

Al analizar las obras de arte como producto del complejo sistema de correspondencia entre el artista y la sociedad que lo forma, destaca el valor comunicacional atribuido al contenido de éstas para la difusión efectiva de los ideales humanistas ante la necesidad de lucha del hombre latinoamericano.

La propuesta metodológica y reflexión teórica de Gantús (2023) respecto a la caricatura como medio gráfico y actor histórico, destaca tres cualidades fundamentales de la imagen con motivo de comunicación disruptiva: su capacidad de síntesis, el poder de transmisión, y los sentidos múltiples. Resaltando que, en el marco del arte político y social, la función del medio gráfico no es informar, sino manifestar una opinión que, a su vez, busca moldear la realidad con fines satíricos, políticos o cómicos; ligados a la representación de la perversión en las altas esferas de la política y la sociedad.

Es así como diversas propuestas artísticas emergentes en especial la pintura; con predominante impacto internacional el movimiento muralista mexicano, usaron su arte como manifestación para configurar el inconsciente colectivo y la construcción de una realidad alterna, lo cual no fue una condicionante estética ni discursiva para los artistas, sino el medio más adecuado para que en Latinoamérica a través del arte se empezaran a manifestar los vicios ocultos por los gobiernos militares, en donde la violación a los derechos humanos empezó a condicionar la percepción colectiva.

En dicho sentido, Nicholls (2013) en su propuesta de “la representación de lo imposible”, nos ayuda a entender las virtudes del arte para dar cuenta de experiencias traumáticas y experiencias límite como la represión, la desaparición forzada, la migración, la guerra y la muerte; destacando que ha sido fundamental para validar las memorias del conjunto social. A partir de ello, exigir respeto por los derechos humanos en Latinoamérica es el marco de referencia que nos permite apreciar los deseos de libertad que durante décadas motivaron el quehacer de los artistas a lo largo de la región.

Es imprescindible anotar que pensamientos humanistas, existencialistas y socialistas influían con fuerza la época, por lo que artistas formados en los movimientos sociales que solían tener una postura muy fuerte ante el

empobrecimiento de la gente y la defensa de la tierra, empezaron a reconsiderar su papel en la acción histórica. Cuestionaron que mediante la obra de arte el artista solo buscara proporcionar una experiencia estética, pues consideraban que el arte también tiene una responsabilidad y función social que va más allá del deleite y la predominante representación emotiva de lo bello y puro, que se imponía ante la representación de lo inhumano y la tragedia. “Si el arte no tiene un vínculo con la sociedad es un arte que no representa a nadie”, restándole todo significado en cuanto a su existencia y trascendencia histórica universal. Así reafirma el pintor, activista y miembro de la Comisión Argentina por la Defensa de los Derechos Humanos, Ricardo Carpani (1960), quien veía en el arte dos únicos caminos; o se está de acuerdo con el poder hegemónico o se quiere generar su cambio, pues argumentaba que desde las altas esferas “Se intenta sustraer al artista de la lucha, haciendo del arte un mero juego formal, vacío, intrascendente y neutralizador en su acción dialéctica sobre el proceso histórico”(p.24.)

El desgaste de las relaciones entre clases y el estado propició el surgimiento de los movimientos de revolución desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, esta reacción es normal según el sociólogo Touraine (1973), pues los movimientos sociales “se definen por el enfrentamiento de intereses opuestos por el control de las fuerzas de desarrollo de la sociedad”(p.360). De esta manera muchos artistas a lo largo de Latinoamérica sintieron el ferviente compromiso de integrarse como actores históricos a los grupos de resistencia que surgían, poniendo al servicio de estas causas su intelecto, creatividad y mano de obra. Artistas como David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco quienes son íconos referentes del muralismo mexicano, destacaron en su misión por representar realidades incómodas, así como por exaltar la capacidad de la clase obrera para exigir sus derechos.

El transcurso de los cincuenta a los ochenta estuvo marcado por un sube y baja político que condicionó fuertemente el desarrollo de la educación, ya fuese por discontinuidad ideológica o administrativa, los avances democráticos de un período se estancaban o perdían en el siguiente. Ansaldi (2006) y Jelin (2003) identifican que para inicios de los años ochenta, las clases obreras, campesina, estudiantil y magisterial reconocieron la dificultad de construir una memoria colectiva respetuosa y unificadora, por lo que formas emergentes de expresión social que no se organizaban ni

pronunciaban mediante los canales e instituciones existentes en aquel momento, abrieron una ventana a la reflexión por medio del espacio público; lo cual no se limitó al uso de muros estatales para pintar, utilizó la formación docente y la educación artística como campos de experiencias y acción histórica, incidiendo directamente en el aprendizaje y construcción de nuevas perspectivas sociales.

El cambio de paradigma de la cultura modificó la percepción capitalista del desarrollo humano, el poder adquisitivo dejó de ser indicador exclusivo de bienestar, y las capacidades intelectuales, así como la posibilidad de las personas para alcanzar su máximo potencial, son el nuevo marco de referencia de calidad y vida digna, reconociendo que negar el acceso a estos derechos fundamentales implica limitar las oportunidades de desarrollo personal y colectivo que perpetúan ciclos de marginación. En dicho sentido, Diez del Corral (2005) distingue del arte más que un lenguaje y plantea "vínculos operativos" entre la educación artística y el paradigma del desarrollo humano a partir de cuatro componentes: el empoderamiento, la equidad, la productividad y, la sostenibilidad; áreas de desarrollo común que los movimientos estudiantiles de postura antimperialista promovieron con influjo en las nuevas corrientes de la educación artística.

Un artista que da cuenta de ello fue el mexicano José Hernández Delgadillo, quien fue conocido por la coherencia entre su conciencia cercana a las trincheras de la educación normalista, su militancia en los grupos revolucionarios y su profesión artística, desde la cual sirvió el arte como un elemento transformador y dignificador de la existencia humana. Como activista "llamó a un muralismo desnudo por la lucha política, exponiendo que todo resurgimiento exitoso requería sacrificios, por los que el artista revolucionario debía utilizar materiales económicos, tomar menos tiempo para la ejecución de su obra, y cambiar sus expectativas económicas" (Barnett, 2020).

Delgadillo concebía el arte como un medio solidario y una acción del grado más alto de libertad a la que el hombre podía acceder. Con gran influencia maoísta, asimiló el arte como una poderosa arma para educar y unir al pueblo, por lo que dedicó su obra a lo que autodenominó una "crónica ilustrada de la injusticia social"(Hérnandez, 2023,p.311), por lo que a pesar de ser una de la figuras centrales del muralismo mexicano, su obra es poco reconocida y conservada, pues como arquetipo de arte político

crítico, nunca accedió a que fuera mostrada en el extranjero, no trabajó encargos para el estado, y sufrió fuerte represión y destrucción de su obra. No obstante, su legado, está presente en las normales que funcionan a contracorriente de la hegemonía que aún utiliza el acceso a la educación para perpetuar la des entre la gente, y en los herederos del sueño muralista que florece a manos de artistas contemporáneos, que se fortalecen en medida que opciones alternas de aprendizaje y expresiones artística se han ido desarrollando; principalmente en México, donde se renueva a través del denominado Neo Muralismo Mexicano.

Mata Rivera (2020) señala que es imposible comprender el desarrollo de la educación y el arte sin el papel gremial y político de la juventud que conforma los frentes estudiantiles, cuya capacidad de evolucionar al margen de la legalidad del estado los convierte en importantes agentes históricos del cambio en América Latina, pues los movimientos sociales encuentran en ellos a los voceros ideales de sus mensajes(p.220-221). A partir de dicha afirmación podemos entablar un diálogo acerca de la educación de las artes y su papel en el reconocimiento y difusión de los derechos humanos para dicha región.

Consolidar Sociedades Respetuosas por Medio de la Educación Artística

La expresión artística conforma en las personas un importante medio de participación en la vida colectiva, sus cualidades para propiciar el florecimiento humano y el desarrollo de las sociedades la constituyen un derecho inherente a toda persona y su ejercicio pleno es fundamental para cualquier sociedad libre y democrática. A partir de una visión Humanista, el arte impulsa la capacidad del ser humano para perfeccionarse a sí mismo, dirigiendo su intervención por los derechos humanos mediante tres mecanismos: reflexión para propiciar la reparación, denuncia para construir prevención, y transformación a través de la divulgación. Reafirmando que la cultura y el arte actúan como motores de ideas, medios de difusión y herramientas educativas generadoras de empatía, que pueden desempeñarse como agentes de cambio social a través de experiencias estéticas y acción colectiva.

Al plantear la posibilidad que tiene el arte sobre las demás ciencias para promover el reconocimiento de los derechos humanos, su capacidad sensibilizadora se ha resaltado en muchas ocasiones; sin embargo en sentido operativo, la educación es el medio y herramienta imprescindible que permite vincular a las personas con el reconocimiento de sus derechos a través del arte, lo cual tiene particular impacto en situaciones de limitación y desigualdad. Las manifestaciones artísticas que surgen de espacios y rincones desatendidos por las autoridades excluyentes; permiten a las personas un escape de la intolerancia, conformando una opinión crítica que moldea el imaginario colectivo y las prácticas de la sociedad al paso del tiempo.

Los imaginarios colectivos son representaciones que una sociedad genera en torno a algo o alguien, condicionando la forma en la cual las personas le perciben; muchos episodios de la historia violenta de la humanidad están ligados a la errada configuración de ideales individualistas que transgredieron la libertad del otro, impregnando de egoísmo los modelos del comportamiento del hombre como miembro de la sociedad. Es por ello, que el activista ugandés Christopher Senyonjo destaca la necesidad de intervenir en dichas construcciones simbólicas, argumenta que las ideas de barbarie y odio hacia las diferencias son evidente resultado de siglos de un proceso educativo histórico por revertir (s.f).

En tal sentido, el papel de la enseñanza como instrumentalizador de las artes busca modificar las estructuras educativas de los modelos divisionistas que ponen en riesgo la igualdad y la justicia social. Óliver y Ferrer (2022) reconocen el arte como medio para transformar la “otredad”, señalando su capacidad de construir imaginarios idóneos, facilitadores de prácticas inclusivas que contribuyen a combatir la discriminación.

En una apuesta por la democracia cultural, en el 2008 la organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, tuvo a bien presentar el proyecto: “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, con la intención de fomentar la educación artística en los países miembros. La OEI identificó tres líneas de acción para su logro: formación de maestros, detección y diseminación de buenas prácticas, y apoyo a la innovación e investigación artística; haciendo un llamado para fortalecer la educación en artes ya

existente, e implementarla en los países en los que aún no era parte del sistema educativo.

No obstante, la vinculación no es el único mecanismo importante en dicha misión, también lo es el acompañamiento en el proceso de transformación; y en ese sentido, varios países de Iberoamérica en donde la educación artística es considerada un plano secundario, la integración de las artes al currículo de educación formal pública evidencia fallos significativos en su implementación. La baja cobertura escolar, el poco tiempo asignado a su enseñanza adoptando la unificación de los cursos de música, artes plásticas, teatro y danza, y la ausencia de desarrollo crítico en los contenidos; son claros indicadores de la desatención que evidencian estos programas en la región (Óliver & Ferrer, 2022), lo que hace inevitable cuestionar la falta de compromiso gubernamental que frena el avance en materia de derechos sociales y culturales.

Un Derecho Humano Poco Reconocido: Experiencia Desde Guatemala

Fundamentalmente los derechos humanos se dividen en tres grupos que abarcan, derechos políticos y civiles, derechos económicos, y derechos sociales y culturales; cada uno igual de importante para propiciar desarrollo y garantizar dignidad humana. Desafortunadamente los conflictos armados internos dejaron a muchos países impregnados de rezago educacional y debilitamiento de las instituciones públicas. Para el caso de Guatemala también significó heredar desesperanza y miedo por recobrar el espíritu de lucha colectiva, debido a que la estigmatización y reprimenda de las organizaciones sociales, aún cobra vidas que algunos niegan y otros reclaman, por lo que hablar de derechos sociales y culturales en este país, está lejos de ser una realidad concreta (del Valle, 2017).

Si bien la situación de los derechos humanos es distinta a la que se vivió antes de la firma de la paz, la degradación de las estructuras administrativas para ofrecer a la ciudadanía herramientas y mecanismos para reconocer y reclamar sus derechos, continúa instaurada a nivel nacional.

Como cita del Valle (2017), en 2016 la Corte Internacional de Derechos Humanos calificó de preocupante la situación de los Derechos Humanos en Guatemala, destacando la educación como el tema peor atendido a lo largo de cada gobierno(p.37) enfatizando las omisiones del estado para asegurar

el goce de los derechos fundamentales, particularmente los ambientales, sociales y culturales, donde prevalece la desigualdad y la exclusión contra determinados grupos étnicos y en condiciones de discapacidad, reafirmando que los derechos culturales son la materia pendiente por atender(p.40).

Situación de la Enseñanza Artística en el País

No es extraño que la educación artística como derecho integral de las personas, sea parte de esa asignatura pendiente que tiene el estado con la población guatemalteca; la historia de integración de la educación artística nacional tiene pequeños momentos de luz y grandes episodios de penumbra que permiten acercarse a su relación como derecho humano.

La presencia del arte en la educación nacional se da tempranamente; en 1825 se integra de manera formal en los estatutos educativos, pues el dibujo, la declamación y la música ya eran considerados aprendizajes necesarios para el desarrollo personal en la vida cotidiana. A partir de esa fecha, los altibajos con relación a cambios administrativos y políticos marcan el rumbo de su permanencia y desarrollo. Se destacan dos temporalidades; a. los años maravillosos de la educación estética, en alusión a la década de 1945 a 1955, años con aires de innovación cuyos avances en materia de reconocimiento, profesionalización y dignificación de la educación artística destacaron a manos del primer gobierno revolucionario, la llamada “primavera democrática”, cuyos logros aún son el suspiro de la educación pública que sobrevive utópicamente. En contraparte, la disolución de 52 años de arte escolar a manos del presidente Álvaro Arzú en 1997, marca la reducción progresiva del arte dentro de la enseñanza formal tras el cierre de la Dirección General de Educación Estética (Galicia, 2019).

La estabilidad artística dura cerca de 40 años, entre 1945 y 1982; durante este período se abren espacios administrativos y formativos adecuados para la enseñanza en artes, se incluye la educación musical desde la educación inicial, y las artes buscan su integración en la constitución guatemalteca de 1985, paradójicamente a partir de esa fecha inicia el declive que perdura en la actualidad tras la falta de garantías reglamentarias para el arte escolar. En 2003, los indicios de unificación de las artes en un curso único nombrado Expresión artística, trajo consigo un nuevo periodo de inestabilidad que se acrecentó en el 2013 con el cambio de nomenclatura académica del nivel

medio de magisterios a bachilleratos, afectando fuertemente la formación profesional en artes, consolidando lo que muchos consideraron un atropello al derecho a la educación.

Irónicamente en el 2006, UNESCO realizó en Lisboa la primera conferencia mundial sobre educación artística, en donde se destacó que ésta debiera ocupar un lugar importante y obligatorio dentro de los programas educativos de los diferentes países, complementariamente en el 2009 la Organización de Estados Iberoamericanos publicó el libro "educación artística, cultura y ciudadanía", fundamento teórico para la toma de decisiones en materia de educación artística en Iberoamérica; algo que pareció no tener impacto profundo en el país.

Durante el 2017 al 2019 los profesionales de las artes plásticas y la educación musical intentaron frenar el acuerdo ministerial 3853-2017, mediante el cual, se establecía oficialmente la unificación de las materias del área artística en un solo curso denominado "Expresión artística", el cual abarcaría artes visuales, música y teatro/ danza; una propuesta que se retomaba del 2003 cuya adecuación anteriormente había sido opcional. El tema no tuvo la atención suficiente, al contrario, fue un tema aislado por el que solo quienes ejercían la docencia artística en especial de música, parecían indignarse.

La Procuraduría de los Derechos Humanos hizo un llamado a la reflexión respecto a los efectos negativos que dicho cambio acarrearía consigo, el entonces procurador Jordán Rodas, (Rodas, como se citó en Aguilar, 2018), destacó: "estas materias juegan un papel clave en el desarrollo de los seres humanos; la eliminación de estos cursos limitaría el desarrollo intelectual de los jóvenes" (p.13-14); no obstante, los cambios no cesaron y muchos profesores y estudiantes quedaron en el limbo, algunos dejaron sus carreras y otros se adaptaron a la nueva visión de la formación y enseñanza artística. La situación únicamente dejó al descubierto que, en 39 años de vida en Guatemala, la Procuraduría de los Derechos Humanos no vislumbra una relación transparente con el estado, cuyas faltas de omisión a sus observaciones son cada vez más evidentes ante la población.

De acuerdo con el Banco Iberoamericano de Desarrollo BID, el crecimiento de la industria creativa a partir del 2020 fue considerablemente alto en América Latina, sin embargo, Huerta y Domínguez (2020) señalan una descompensación significativa con relación a la educación, indicando

que “a mayor vitalidad artística fuera de las escuelas, menor fue el interés administrativo por potenciar las artes en las aulas”(p.14). En Guatemala, la emergencia por COVID-19 en marzo de dicho año, generó el cierre de la única universidad pública del país que por asuntos políticos extendió el cierre hasta mayo del 2023, retornando a clases presenciales en enero del 2024; 46 meses en los que Bobadilla (2024) señala “se improvisaron medidas de educación mediante la virtualidad”(p.13), afectando fuertemente al sector artístico en materia de enseñanza-aprendizaje, y formación profesional.

Tras el retorno a la presencialidad, a la que muchos no terminan de acoplarse, quedó evidenciada una penosa situación académica y la necesidad de cambiar la forma de operar la educación, parte de ello será atender la adecuación de espacios y recursos para recibir a múltiples alumnos con discapacidad que fueron alentados a estudiar por la accesibilidad brindada en modalidad virtual.

Inclusión Educativa: Desafíos de la Formación en Artes de Personas con Discapacidad

Con motivo de ratificar el derecho humano a la educación, en 1960 surge la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; con el compromiso de eliminar las prácticas que tengan por finalidad o efecto destruir o alterar la igualdad de trato en materia de educación. Lo abordado en dicha mesa de trabajo se convirtió en el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante, dedicado a subrayar las obligaciones de los países para garantizar el acceso gratuito e igualitario a la educación en condiciones dignas y de calidad. El documento detalla lo que conforma el derecho a la educación, tipifica la discriminación, y dicta protocolos de acción necesarios que conforma las bases de la agenda educativa 2030, encaminando el actual proyecto educativo de los países que a su reconocimiento se adhieren (UNESCO, s.f.).

En dicho contexto, mediante el inciso a. del artículo no.4, los países miembros se comprometen a garantizar una educación superior igualmente accesible para todos sobre la base de las capacidades individuales, mientras que el inciso d., vela por oportunidades de formación para la profesión

docente sin discriminación de ningún tipo (Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, 1960).

Desafortunadamente en Guatemala, la última actualización del curso de Expresión artística realizada en 2021 no evidencia perspectiva de transformación en sus contenidos, no fomenta el pensamiento crítico, y no promueve prácticas inclusivas de diversas naturalezas. Pese a que se convocó a profesores destacados en la docencia de cada especialidad, no se hizo el esfuerzo necesario por abordar el tema de las discapacidades e inclusión, los profesionales convocados a participar en dicho proyecto se enfocaron en cubrir necesidades curriculares en respuesta a los recientes cambios del 2019, haciendo a un lado dicha línea de acción.

En el marco de la detección y diseminación de buenas prácticas normado por UNESCO, la falta de alternativas de aprendizaje para alumnos en condición de discapacidad, hacen necesario plantear ¿Cómo la educación en artes puede transformar una población cuyas prácticas de convivencia están alejadas del ejercicio inclusivo de la docencia?

Formación Docente en Artes: El Papel de la Universidad Pública

Preámbulo. En el 2014 la universidad pública marca un hito importante en la historia de la educación superior, adopta políticas específicas de inclusión educativa y en el 2015 dentro del marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible ODS, inicia la implementación del programa de inclusión con el que promueven el acceso formal a la educación superior para personas con discapacidades. Es así como la carrera de profesorado en enseñanza media en artes plásticas e historia del arte acoge a sus primeros alumnos con discapacidad auditiva, lo cual supuso un reto para todos los involucrados ante la falta de recursos y preparación.

Planteamiento. Partiendo de la idea de que la educación universitaria es pilar de vida digna, se exponen las primeras aproximaciones al tema de inclusión educativa, basada en la experiencia del Departamento de Arte FAHUSAC. Reflexiones que emergen de la cotidianidad profesional que nos aborda como docentes del sector público ante la demanda estudiantil que exige y merece educación superior inclusiva efectiva, sin pretender sustituir la investigación formal y profunda del tema.

Tesis. Se ha podido constatar la presencia de una cultura negacionista de la discapacidad que trasciende el plano económico, social y académico. La imposibilidad de reconocerse en el otro se refleja en diversos aspectos de orden psicosocial, desde la poca disposición por abordar el tema, hasta la minimización de las capacidades y el esfuerzo de la persona.

Metodología. Con predominante enfoque cualitativo, la afirmación se fundamenta en información recabada a través de la experiencia docente en formación artística, y observación participante que dio seguimiento al aprendizaje en 7 casos de estudio en condición de discapacidad auditiva. Muestra intencionada con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Arte de la Facultad de Humanidades entre 2022 y 2024, aplicando análisis de comunicación informal mediante mensajes breves vía e-mail y por medio de intérprete de lengua de señas.

Antecedentes. Óliver y Ferrer (2022) analizan la situación de la enseñanza artística en Guatemala, destacando la necesidad de reforzar la formación inicial docente, por ser quienes modelan las estructuras de enseñanza formal. Identifican como principal reto generar herramientas que garanticen la enseñanza y aprendizaje exitoso, y apuntan a la mala implementación curricular como el gran fallo por atender. En congruencia con ello, Hernández y Marchesi (2021) estudian la actitud de los docentes ante la inclusión como la variable entre el éxito y fracaso de la educación inclusiva.

Resultados. Finalmente, la triangulación entre experiencias, autores y datos de archivo, nos permiten distinguir con claridad tres de los principales factores que retardan el proceso de transformación a la inclusividad educativa; 1. invisibilización de la condición del otro, 2. resistencia a los ajustes razonables para el aprendizaje, y 3. falta de cultura del discapacitado.

En cuanto a los efectos, derivan tres escenarios recurrentes; 1. realidades históricas que se tornan en bucle, 2. la calidad educativa no se cubre, y 3. no hay transversalidad en cuanto al derecho a educarse.

A Modo de Cierre. Los modelos capitalistas de belleza, desarrollo y éxito han construido en el imaginario de las personas una actitud despectiva y un sentimiento de enajenación ante lo diferente, por lo que en materia de derechos humanos se hace necesaria la construcción de mecanismos

apropiados para propiciar la interacción en condiciones de igualdad con el otro.

En dicho sentido, es imperativo formar a los docentes en cultura sorda, para hacerlos conscientes de las limitantes que existen en el uso del lenguaje profundo con relación a la gramática del sordo; a manera de abrir paso a las readecuaciones curriculares en pro de garantizar la comunicación efectiva de los contenidos del aprendizaje.

Conclusiones

En síntesis, a través de la cultura los hombres y mujeres comprenden su mundo y le dan sentido tomando como referencia primordial su situación personal, en dicho sentido el arte como articulador de nuevos imaginarios se ha destacado como herramienta de comunicación duradera, la cual ha permitido conservar el legado de luchas colectivas que a lo largo de la historia han buscado la igualdad entre las minorías.

Para Latinoamérica el pasado violento no se reduce al colonialismo, los conflictos armados que individualmente han sorteado los países a lo largo de su historia dan cuenta de muchas generaciones trastocadas por la pobreza y resentimiento resultado de las guerras. El contacto de los artistas con las luchas de sus pueblos no aislados de su propia vivencia ha permitido la representación simbólica de las clases y el abuso a los derechos humanos.

La importancia de garantizar en las personas experiencias estéticas formadoras de una sociedad crítica, interesada en el arte y la cultura, permite abordar desde la memoria colectiva el tema complejo de la violencia y la corrupción, lo cual es imprescindible para no estar condenados a la marginación y el olvido. En virtud de ello, la enseñanza del arte en el sistema educativo formal ha demostrado ser una estrategia efectiva, inclusiva y vigente, pese a obstáculos y tropiezos en sus implementaciones.

Al prestar atención a la cotidianidad encontramos injusticias a la orden del día, determinadas por la construcción imaginaria personal que cada uno tiene en cuanto al otro; el respeto por la condición particular o colectiva de las personas es fundamental para la buena convivencia y desarrollo integral de las sociedades, haciendo necesaria la inclusión informada en todas sus

esferas, con conciencia de que la operatividad para obtener resultados satisfactorios es compromiso y responsabilidad colectiva.

Referencias

Aguilar, D. (enero de 2018). Mineduc asegura que cursos de música y artes plásticas no serán suprimidos. *LaHora.gt*. Guatemala, Guatemala. Obtenido de https://lahora.gt/nacionales/wpcomvip/2018/01/04/mineduc-asegura-cursos-musica-artes-plasticas-no-seran-suprimidos/#:~:text=Dichos%20cambios%20ser%C3%A1n%20de%20forma,desarrollo%20intelectual%20de%20los%20j%C3%B3venes.

Amnistía Internacional. (s.f.). *Declaración Universal De Derechos Humanos*. Obtenido de Amnistia Internacional: https://www.amnesty.org/es/what-we-do/universal-declaration-of-human-rights/

Ansaldi, W. (2006). *Quedarse afuera, ladrando como perros a los muros.* Buenos Aires: Excuela de Historia - FH y A- UNR. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9519786.pdf

Barnett, A. (2020). *Universidad Autónoma de México*. Recuperado el 18 de febrero de 2025, de Delgadillo: https://delgadillo-presente.uacm.edu.mx/Text_7#post

Bobadilla, W. G. (2024). La Universidad de San Carlos de Guatemala se reforma en silencio. *Revista Análisis de la Realidad Nacional*(263), 11-30.

Carpani, R. (1960). *Arte y revolución en América Latina* (Vol. 2). Buenos Aires: Editorial Coyoacán. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34665534/58257660-Ricardo-Carpani-Arte-y-Revolucion-en-America-Latina-libre.pdf?1410191795=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DArte_y_revolucion_en_AmericA_lAtinA.pdf&Expires=1742309617&Signature=BF5htt

del Valle, D. R. (2017). La situacion de los derechos humanos en Guatemala. *Revista Analisis de la Realidad Nacionl*(124), 36-47.

Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de la Expresion Plastica, Madrid.

Evers, T. (1985). La faz oculta de los nuevos movimientos sociales. *Punto de vista, VII*(25), 31-41.

Galicia, C. A. (2019). *Educación artística: evaluación de la evolución histórica y su situación actual.* Tesis de maestría, Universidad del Valle de Guatemala.

Gantús, F. (2023). *Caricatura e historia. Reflexión teórica y propuesta metodológica* (Primera ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández Izquierzo, L., & Marchesi, Á. (2021). *Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España.* Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, L. (2023). *La Pintura en la Pared.* México: Fondo de Cultura Económica.

Huerta, R., & Domínguez, R. (2020). EDITORIAL Por una muerte digna para la educación artística. *Educación artística: revista de investigación*, 9-24.

Jelin, E. (octubre de 2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construccion de un campo nuevo en las ciencias sociales.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires: IDES, Instituo de Desarrollo Económico y Social. Obtenido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ides/20110517122520/cuaderno2_Jelin.pdf

Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artístíca, cultura y ciudadanía.* Madrid, España: Organización de estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura.

Mata Rivera, E. (2020). Breves reflexiones sobre el movimiento estudiantil en América Latina. *Acta Académica* , *47*, págs. 219-227. Obtenido de http://webservertest.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/551

Nicholls, N. (2013). Memoria, arte y derechos humanos: la representación de lo imposible. (A. Burotto, Ed.) *Signos de la Memoria*, 15-62.

Óliver, M., & Ferrer, M. (2022). Educación artística y transformación social. Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *Arts Educa*, 36-46.

Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. (1960). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en las Esferas de la Enseñanza. *Undecima reunion* (págs. 2-6). París: UNESCO.

Ortuondo, M. L. (2017). El Rol del artista revolucionario: rupturas y continuidades. *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.* Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Senyonjo, C. (s.f). Arte y Derechos Humanos.

Touraine, A. (1973). *Production de la société.* (U. A. Latina, Trad.) París, Francia: Éditions du senil.

UNESCO. (s.f.). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Obtenido de El derecho a la educación: https://www.unesco.org/es/right-education/convention-against-discrimination#:~:text=Se%20trata%20del%20primer%20instrumento,calidad%20y%20equitativa%20para%20todos.

Bases para una reflexión colectiva, aprender a partir del sur con el sur, arte-territorio–comunidad

Clara Mónica Zapata J.
Gestora cultural / Medellín Colombia
Magíster Internacional en Gestión, Políticas Culturales y Desarrollo
Universidad de Girona/ España
Presidenta de la Corporación Banasta Mediaciones Arte y Cultura.
zapata.zjmonica@gmail.com

Resumen

El presente texto analiza la evolución y fundamentación de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en Colombia, tomando como punto de partida la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Se destaca la transición de un enfoque puramente jurídico hacia una pedagogía crítica y transversal que utiliza el arte y la estética como herramientas de transformación social. A través de la implementación de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), se busca fortalecer la convivencia, la memoria histórica y la diversidad. El documento propone que la formación ciudadana no debe limitarse a conceptos teóricos, sino que debe integrarse a través de dimensiones como la equidad, la participación y el reconocimiento de las identidades culturales. Se concluye que el arte actúa como un lenguaje mediador que permite procesar emociones y construir tejidos sociales sólidos, planteando finalmente el desafío de crear una narrativa territorial latinoamericana que vincule la estética con la garantía de los derechos humanos y la paz.

Palabras clave: Educación en derechos humanos (EDH), cultura de paz, pedagogía crítica, estética social, cátedra de la paz, diversidad cultural.

Los derechos humanos en Colombia.

Con la promulgación y aprobación de la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– se integró en la educación los elementos constitucionales que promueven la participación, los Derechos Humanos, la democracia y la paz; entre otros aspectos, formalizó la creación y uso de los manuales de convivencia (textos que contienen los derechos y deberes de los integrantes de las comunidades educativas) como parte integral de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios (Bonilla, 2018).

Con la Integración de los Derechos Humanos en el Sistema Educativo, en Colombia la EDH en la escuela se introdujo a partir de la Constitución Política de 1991. Se presenta, entonces, una pedagogía para los DD.HH. Desde la concepción de la justicia que, como base de las culturas de paz, la democracia y la participación ciudadana en función de la convivencia, garantice y en donde las concepciones de la pedagogía crítica se convierten en la base del empoderamiento y la emancipación, por la dignidad humana y la construcción se escenarios de paz y reconciliación (Presidencia de la República, 2021). Y se definen los lineamientos desde el sistema educativo, buscando desde estos integrar los esquemas curriculares a partir de los siguientes principios.

Pedagogía para los derechos humanos – y culturales.

Este enfoque plantea la necesidad de asumir de forma transversal en todos los entornos educativos y especialmente en todos los procesos de la vida cotidiana lo derechos humanos y culturales de las poblaciones, los cuales debe refractarse en ambientes positivos, expresiones comunicativas y creativas abiertas, que reconocen las diversidades, las identidades y las pluralidades como las bases para sus desarrollo con una proximidad y legitimidad hacia el derecho de la calidad de vida y el bienestar. Esto hace necesario definir e incluir la cultura como parte de las necesidades básicas de nuestras poblaciones, ya que desde allí se potencializan las capacidades, los valores y las competencias ciudadanas que han de permitir la inclusión y la sostenibilidad de los territorios.

Construcción de escenarios de paz y visiones estéticas para la vida

Se considera entonces que la formación en DD.HH. desde la pedagogía crítica contribuye a que los sujetos transformen sus realidades y vivencias para garantizar que la vida no sea negociable. Es relevante en este acápite retomar el tema de la gobernanza y las condiciones para formar comunidades autónomas que coadyuven en constituir entornos de vida seguros y saludables, para la convivencia en clave de derechos y diferencias de cultos e ideologías y formas de expresión, apropiando las intervenciones artísticas y las expresiones culturales como mediaciones para la consolidación de acciones participativas plurales, que se definen desde distintas formas creativas, artísticas y comunicacionales dando apertura a diálogos y a la consolidación de tejidos sociales sólidos y basados en el respeto por el otro y por los otros como la base colectiva que demarca los entornos territoriales referentes de identidad. Este planteamiento se concretiza en priorizar el derecho a la vida y a las expresiones culturales desde las diversidades.

En el año 2014 en Colombia se publicó la Ley 1732 que estableció la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos de educación preescolar, básica, media y superior del país, con el propósito de garantizar la creación y el fortalecimiento de la cultura de paz, fundada en la convivencia, el diálogo y la reflexión hacia el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Ley 1732 de 2014 del 1 de septiembre de 2014, 2014). El Decreto 1038 de 2015 reglamentó la Cátedra como un proceso de apropiación de conocimientos y competencias sobre el contexto del país, el territorio, la cultura y la memoria histórica, para reconstruir el tejido social y promover los derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Cátedras de la paz, como medio de consolidación de los escenarios para los derechos humanos y culturales.

Se integra a través de las cátedras, la *educación para la paz* como un proceso de apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, el respeto y defensa de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario, la diversidad, la participación y la

equidad; y el *desarrollo sostenible* que, en el uso responsable de los recursos naturales, promueve el crecimiento económico y la mejora en la calidad de vida en pro del bienestar social.

Uno de los primeros aportes de las orientaciones generales se relaciona con la agrupación de los temas definidos por el Decreto en las siguientes categorías, a saber: ***Convivencia pacífica***, que integra la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar; ***Participación ciudadana***, a la que pertenecen la participación política y los proyectos de impacto social; ***Diversidad e identidad***, para la diversidad y pluralidad y la protección de las riquezas culturales de la nación; ***Memoria histórica*** *y* ***reconciliación***, donde se agrupan la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; ***Desarrollo sostenible***, relacionado con el uso sostenible de los recursos naturales y la protección de las riquezas naturales del país; y ***Ética, cuidado y decisiones***, donde se ubican los temas de justicia y derechos humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos (Chaux y Velásquez, 2016).

Desagregamos las siguientes categorías de análisis que constituyen el mapa para integran estos procesos y preguntas por las pedagogías y procesos educativos para la paz y los derechos humanos y las estéticas como puntos integradores de estas rutas de intervención.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

En el diálogo entre competencias ciudadanas y el campo de la estética, la propuesta eleva la educación al arte, que se aprecie y que se disfrute, que se comprenda. Que los estudiantes apropien las artes como medio de expresión y comunicación positiva, que permita ampliar sus horizontes de vida y de espacios de convivencia y compartir desde las pluralidades; en otras palabras, que apropien sus capacidades creativas y artísticas para vincular nuevos conocimientos, que busquen por medio de estas disciplinas, el derecho a expresar sus preocupaciones, sus intereses, sus aspiraciones y especialmente sus derechos culturales y ciudadanos también en un entorno de responsabilidades colectivas y grupales de lo que significa vivir en sociedad.

CONVIVENCIA

Se aborda este concepto desde el análisis de las emociones como sistemas simbólicos culturales intersubjetivos y su incidencia en los procesos pedagógicos a través de un acercamiento etnográfico educativo, se conciben las experiencias estéticas de educandos y educadores como acontecimientos pedagógicos trascendentales al momento de establecer vínculos educativos intersubjetivos en la convivencia no solo escolar sino de los entornos de vida cotidiana, lo cual, implica una construcción colectiva de significado y afirmación del otro y los otros, reconociendo y respectando en ellos sus diversas formas expresivas y las dinámicas estéticas que los identifican y determinan los territorios físicos, conceptúales e imaginarios.

DIVERSIDAD

Las formas de expresión en una sociedad evolucionan y adquieren valor cuando son redescubiertas y promovidas en los ámbitos educativos, convirtiéndose en patrimonio cultural que garantiza la identidad y el pluralismo entre las culturas, de ahí la importancia de promover prácticas inclusivas que fomenten la integración y el respeto por los valores culturales. Así el arte y la estética son fundamentales para reflejar emociones y mensajes universales, así como apreciar la diversidad y las distintas formas y manifestaciones de la belleza según sus significados, contextos y lenguajes expresivos.

PARTICIPACIÓN

La participación se plantea como la necesidad de espacios abiertos para un cruce en diálogos positivos de diversas miradas, que buscan converger en objetivos e intereses comunes de un colectivo o comunidad, igualmente es la mediación necesaria para prevenir formas de violencia y exclusión, físicas y culturales; es importante por ello que los espacios de participación permitan construir una significativa educación estética (que es ética a la misma vez) como medio de integración intercultural y social. En este contexto, se instalan las formas culturales y las capacidades creativas de transformación personal y social, donde lo imaginario, lo lúdico y el placer estético se tornan posibles. Para ello, es necesario plantear una reflexión sobre los significados de una Educación Artística basada en modelos significativos de valores.

EQUIDAD

La equidad social se refiere a la creación y mantenimiento de condiciones justas y equitativas para todos los miembros de una sociedad. A diferencia de la igualdad, que se define en tratar a todos por igual, la equidad reconoce que las personas tienen diferentes necesidades y circunstancias, y busca proporcionar recursos y oportunidades de manera justa para que todos puedan alcanzar su máximo potencial, en este plano los aspectos inherentes a las diversidades culturales y expresivas desde sus conectores comunicacionales adquieren un peso relevante, que representados en formas estéticas diferenciales adquieren alto valor, por la necesidad de incluirlos en cualquier proceso que implique relaciones diversas, unipersonales o colectivas, para el desarrollo de acciones y procesos vinculantes frente a comunidades y sus necesidades de desarrollo.

DIVERSIDAD E IDENTIDAD

Se plantea la pregunta de cómo promover el respeto a la diversidad cultural en nuestro contexto, el primer paso es documentarse sobre los conceptos centrales del arte y su impacto en la cultura. El segundo paso es emprender acciones que valoren lo estético como factor clave para comprender los fenómenos culturales de cada entorno en particular.

Entendemos así cómo entran en escena la Educación en Derechos Humanos y el arte para la paz, la escuela ha sido el escenario por excelencia de la creación, en ella poco a poco el arte ha tomado un papel representativo relacionado con el contexto, permitiendo así desarrollar conocimientos y habilidades artísticas, pero además la comprensión de temas de diversa índole a los que le da sentido y que a su vez resignifica. En ese marco, la inquietud docente por compartir saberes y transformar realidades, ha fomentado algunas apuestas pedagógicas que, desde diferentes espacios, se constituyen en la puesta en marcha de múltiples escenarios que en EDH y la educación artística trenza experiencias de paz que incluso trascienden las aulas. Definiendo los contextos educativos como: las escuelas como escenarios de creación conocimientos y habilidades artísticas, la educación artística como tejido de experiencias para la paz.

Se propone, entonces, la conjunción entre DD.HH. y arte desde el lenguaje, el cuerpo y el sentir, donde no se priorice la conceptualización jurídica de los derechos, sino que se emplee la expresión para lograr su comprensión desde la razón y la sensación, permitiendo con ello entender cómo construir formas de convivir en paz (Vásquez, 2014), en las que la educación dialógica y las artes escénicas y en general, construyan culturas de paz desde la transformación social (Massón y Fernández, 2020). Es posible entender en este punto la prevalencia que tiene el arte y el artista desde su función social, desde un enfoque de la interdisciplina y las relaciones intrainstitucionales y sociales.

El arte, menciona Álvarez (2018), permite la expresión de sensaciones, emociones y conceptos que se constituyen en desafíos pedagógicos para la escuela, que debe identificar problemáticas y contextos y responder a las necesidades de todos en el fortalecimiento del conocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos diversos.

Se plantea en este plano final, considerar una ruta para los derechos humanos y culturales que debe integrar primero que todo una política pública en cultura y desarrollo, que garantice los lineamientos estrategias y las inversiones necesarias para fortalecer los entornos culturales y educativos desde las concepciones de las estéticas y las pedagogías del arte acordes con las necesidades y deseos de las comunidades.

Logran una pedagogía cultural transversal que integre la cultura ciudadana desde los enfoques estéticos de valores y reconocimientos de las diversidades, con una localización estratégica de la cultura en la entidad escolar, buscando así formar futuros ciudadanos con criterios estéticos y éticos que sean los futuros consumidores positivos de cultura, garantizando la demanda y el desarrollo de los productos artísticos y culturales que dinamizan y fortalecen las identidades.

Hay que indicar que en el tema de derechos humanos, ética global y estabilidad social. Una de las tendencias recientes más alentadoras que han influido en los procesos sociales y culturales ha sido la formulación de normas internacionales de derechos humanos. La democracia y la protección de las minorías que hoy son principios importantes de la ética mundial, así como una condición indispensable para la eficiencia institucional, la estabilidad social y la paz

Por ello es necesario continuar invirtiendo en la diversidad como fuente de creatividad, en el desarrollo humano y en potenciar las expresiones artísticas y en los procesos culturales asumidos como verdaderos campos de conocimiento para los derechos humanos y para la paz.

Por ello como gran colofón planteo una pregunta que queda en nuestra tarea como educadores, creadores, gestores cultuales e investigadores: Como construir una narrativa territorial latinoamericana que, desde las visiones del arte y las estéticas, nos permitan un diálogo cultural y de derechos humanos, y culturales en clave de pertinencia y oportunidades de convivencia y paz.

Referencias

Álvarez, M. (2018). *Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular*. Revista Lationamericana de Estudios Educativos, XLVIII (2), 229–264.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Morata.

Allegritti, I., & Gray, M. (2005). *Mamphele Ramphele and Xhosa culture: Some insights on culture, self-determination and human rights for South African social work*. Social Work/Maatskaplike Werk, 41(2), 131-142.

Ampudia, M. (2012). *Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares*. Revista osera, (6), 1-17.

Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0.* (1a ed.). Gedisa. https://www.amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf

Aranguren Díaz, F. (1996). La educación superior y las transformaciones de la comunicación. Revista Nómadas, (5). https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998007.pdf

Asamblea General de Naciones Unidas (2017). *Mesa redonda sobre la aplicación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos: buenas prácticas y dificultades* - Informe resumido de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, A/HRC/35/6. Recuperado de https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/075/55/PDF/G1707555.pdf?OpenElement.

Bajaj, M. (2011). *Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches*. Human Rights Quarterly, 33(2), 481-508.

Basagoiti, M., Bru, P., y Lorenzana, C. (2001). *IAP de bolsillo.* Acsur-Las Segovias.

Benavides, J. E. (1999). *Grupo de familia: comunicación y educación, anfitriones y convidados para un compromiso que se construye.* Signo y Pensamiento, 18(34).

https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2850
Beydili, E., & Yildirim, B. (2013). *Human Rights as a Dimension of Social Work Education*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 1393-1398.
Boutet, A. (1999). Comunicación y educación ambiental: Los retos de la participación en un contexto de 'guerra irregular'. El caso colombiano. Signo y Pensamiento, 18(34). https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3000.
Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO.
Brunner, J. (1996). ¿Fin o metamorfosis de la escuela? Revista Nómadas, (5). https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/44-comunicacion-educacion-una-relacion-estrategica-nomadas-5/683-fin-o-metamorfosis-de-la-escuela.
Bustamante Zamudio, G. (2003). La educación, ¿un asunto de medios? Revista Colombiana de Educación, (46), 116 - 134. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5503.
Bustamante Zamudio, G. (2004). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, de Alejandro Álvarez. Revista Colombiana De Educación, (46). https://doi.org/10.17227/01203916.5509.
Bustamante Zamudio, G. (2003). La educación, ¿un asunto de medios? Revista Colombiana de Educación, (46), 116 - 134. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5503.
Castiblanco, A. (1998). Comunicación educativa: una propuesta transdisciplinar. Revista de Ciencias Humanas, 5(18), 116-123. https://search.worldcat.org/es/title/Comunicacion-educativa:-una-propuesta-transdisciplinaria/oclc/819864116.
Calma, T., & Priday, E. (2011). Putting indigenous human rights into social work practice. Australian Social Work, 64(2), 147-155.
Claude, R. (2003). *Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. Instituto

Interamericano de Derechos Humanos, IIDH.
Cordero, N. (2011). *Trabajo Social y Hermenéutica Crítica: una opción metodológica para desvelar elementos éticos en los orígenes de la profesión en Sevilla*. Portularia. Revista de Trabajo Social, 11(1), 87-97.
Costello, S., & Aung, U. (2015). *Developing social work education in Myanmar*. International Social Work, 58(4), 582-594.
Cubillos-Vega, C., y Llanán, J. (2018). *Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 29(1), 36-50.
De la Riva, F. (1993). *Investigación participativa y autoformación grupal*. Documentación Social, 92, 141-152.
Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. (5 ed.). Morata.
Duarte, C. (2017). *Trabajo social comunitario: perspectivas teóricas, metodológicas, éticas y políticas (Tesis de Doctorado)*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social. Madrid, España.
Elisalde, R., y Ampudia, M. (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenoslibros.
Fals-Borda, O. (1993). *La investigación participativa y la intervención social*. Documentación Social, (92), 9-23.
Fernández, K. (2016). *Paradigma de investigación y pueblos indígenas del primer mundo: crítica cultural del trabajo social*. Revista andaluza de antropología, (10), 54-78.
Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (2 ed.). Madrid: Siglo XXI.
Hawkins, C., & Knox, K. (2014). *Educating for international social work: Human rights leadership*. International Social Work, 57(3), 248-257.
López, P. (1993). *La IAP: un enfoque integral*. Documentación Social, (92), 71-78.
Magendzo, A. (2003). *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, (2), 19-27.
Martínez, S. y Agüero, J. (2008). *La dimensión político-ideológica del Trabajo Social*. Claves para un trabajo social emancipador. Dunken.
Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Viceministerio de

Educación Alternativa y Especial.
Rojas, C. (2015). *Fundamentos de la educación en derechos humanos desde la perspectiva crítica: Pedagogía para oprimidos y (des)esperanzados*. Revista de Derechos Humanos, 10(13), 53-57.
UNESCO. (2000). *All human beings... A manual for human rights education*. UNESCO Publishing.

“Cuerpo de agua”: intervenir una crisis. Una propuesta performática desde la educación artística para abordar una crisis medioambiental.

Luz Martínez Guineo
Artista docente
Universidad de Los Lagos
luz.martinezguineo@ulagos.cl

Catalina Paz Agüero
catalinapazac@gmail.com

Resumen

La presente investigación acción realizada en el territorio del sur de Chile, con un fuerte sustento ecofeminista nos muestra a través de la visión de la artista investigadora cómo el cuerpo y el territorio son uno solo. Desde esta perspectiva, busca sensibilizar a las personas que habitan y rodean estos territorios. Si bien, "Cuerpo de agua" se presenta a través de una intervención performática, pretende ser una de las muchas acciones posibles que pueden surgir desde otros lugares y abordar un tema común: la crisis hídrica que actualmente enfrentamos en el sur de Chile.

Palabras claves: Ecofeminismo, Educación artística- performance- sensibilización ambiental.

Introducción

Como artista y docente radicada en el sur de Chile, comprendo las problemáticas geográficas de nuestro territorio. Por ello, propongo una intervención artística que conecte el territorio que habito con la performance, donde el cuerpo femenino actúe como elemento activo de la obra. La intervención se centra en un punto crítico a nivel hídrico, teniendo un fuerte componente educativo, en el que es fundamental desmitificar la idea arraigada en el imaginario colectivo de que el sur de Chile es un lugar de aguas prístinas, inmunes a la contaminación o apenas afectadas por el cambio climático y la devastación de los ecosistemas. La realidad dista considerablemente de este pensamiento.

Fundamentación

La crisis hídrica en el Sur de Chile se manifiesta principalmente a través de la degradación de humedales, periodos de sequía prolongada y alteraciones en los cauces de afluentes hídricos, incluyendo ríos y riachuelos. Además, se observa la contaminación de extensas reservas de agua dulce, ejemplificada por numerosos lagos en la denominada 'Región de Los Lagos'.

Maddocks (2015) del World Resources Institute clasificaron según modelos climáticos y escenarios socioeconómicos a Chile como unos de los 33 países del mundo que enfrentarán un estrés hídrico extremadamente alto para el año 2040.

Sustento teórico

Ana Mendieta

La vida y obra de Ana Mendieta, cuya pertenencia latinoamericana y poderosa utilización del cuerpo como obra nos convocan de manera significativa ya que, sus trabajos a menudo incorporaban elementos naturales como tierra, agua y fuego, resaltando la interacción entre el cuerpo y el entorno.

"Serie Siluetas", Ana Mendieta, 1975.

Agnes Denes

Creo que el nuevo papel del artista es crear un arte que sea más que un adorno, una mercancía o una herramienta política: un arte que cuestione el *statu quo* y la dirección que ha tomado la vida, las infinitas contradicciones que aceptamos y aprobamos. Provoca e inicia procesos de pensamiento...

Mi preocupación es la creación de un lenguaje de percepción que permita el flujo de información entre sistemas y disciplinas ajenos, eliminando los límites del arte para hacer posibles nuevas asociaciones y analogías válidas. (Agnes Denes)

Margarita Pisano

Las aportaciones en virtud de lo que menciona la prócer de la teoría feminista en Chile, Margarita Pisano: *Construir nuevas propuestas civilizatoria.*

Dimensión discursiva

La plena conciencia de que la intervención artística, la performance y el videoarte nos permiten tener este espacio de disidencia y de otredad.

El estar fuera de los lugares hegemónicos de exposición, siendo además estos mismos lugares financiados y patrocinados por empresas altamente contaminantes en la Región de Los Lagos.La mirada desde el "ecofeminismo" como movimiento propone aportes que hacen hincapié en la resistencia a la violencia contra la mujer y la destrucción ambiental.

Nosotros somos la institución. La cuestión es qué clase de institución somos, qué clase de valores institucionalizamos, qué formas de

> práctica premiamos y a qué clase de premios aspiramos. Porque la institución del arte es interiorizada, encarnada y llevada a la práctica por personas individuales: por eso son preguntas que la crítica institucional nos pide que, ante todo, nos hagamos a nosotros mismos. (Andrea Fraser, 2016, p.25).

El saber ecofeminista:

Escuela ecofeminista mexicana: "Mujeres Defendiendo el Territorio Cuerpo-Tierra". En este escrito, las autoras identifican con mirada lúcida las problemáticas que afectan tanto al cuerpo de las mujeres como al entorno natural. Además del Ecofeminismo de Alicia Puleo, es un pilar central de la dimensión discursiva.

Discurso

Como artista- docente la propuesta discursiva de la obra no es sólo lo estético, más bien quiere provocar un diálogo activo con la comunidad.

Como ecoartivista: Este término fusiona la expresión artística con la defensa activa del medio ambiente, buscando generar conciencia y movilizar a la comunidad hacia la acción ambiental.

Especificaciones Técnicas y Estéticas

La intervención realizada en el sector el Tepual se encuentra una zona de humedales llena de turberas, pero que con la extracción de este para su comercialización comenzó a secar riachuelos y arroyos, dejando así “un riachuelo sin agua” que es el primer producto fotográfico resultante.

Aspectos éticos

Ecoartivismo: Este término fusiona la expresión artística con la defensa activa del medio ambiente, buscando generar conciencia y movilizar a la comunidad hacia la acción ambiental.

Registros fotográficos

“Cuerpo de Agua” primera acción Sector “El Tepual”

Esta primera etapa creativa se sitúa en la encrucijada del “body art” y del “land art” algo que Mendieta habría llamado “earth-body-works”

Conclusiones

El performance, visto desde una vereda educativa, nos lleva a resignificar nuestra reflexión. En este caso la reflexión tiene puesto su foco en el pensar el espacio natural y la industria extractivista.

Si bien, es difícil que este tipo de acciones performáticas puedan recrearse en instituciones formales de educación, pueden ser mostrados los registros fotográficos en ellas, de modo de intervenir los espacios educativos, provocar una reflexión en el estudiantado, viniendo además a ampliar el público objetivo.

Referencias

Flórez Varón, Andrea, & Cárdenas, Támara (2022). *Desarrollo de la identidad ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza. Naturaleza Y Sociedad. Desafíos Medioambientales, (3)*, 20–58. https://doi.org/10.53010/nys3.02

A.Maddocks, R. Young, P. Reig. (2015). *Ranking the world's most Water-Stressed Countries in 2040. World Resources Institute*. https://www.wri.org/insights/ranking-worlds-most-water-stressed-countries-2040

OCDE. (2018). *Gaps and Governance Standards of Public Infrastructure in Chile*: Infrastructure Governance Review.

Perales, Verónica. (2015). *Ecoartivismo: prácticas artísticas implicadas con la preservación de la biosfera*. https://www.academia.edu/2408978/Ecoartivismo_pr%C3%A1cticas_art%C3%ADsticas_implicadas_con_la_preservaci%C3%B3n_de_la_biosfera

Pisano, Margarita. (2001). *El Triunfo de la Masculinidad*. *SURADA Ediciones.*

Puleo, Alicia. 2011. *Ecofeminismo para otro mundo posible*. *Editorial CÁTEDRA*.

Puleo, Alicia. 2019. *Claves Ecofeministas para rebeldes que aman a la tierra y a los animales. Editorial Plaza y Valdés*.

Ramos, Claudia. y Schenerock, Angélica. (2020). *Megaproyectos, Extractivismos y Conflictos SocioAmbientales en Chiapas, México*. *Escuela Ecofeminista*. https://aguayvida.org.mx/materiales/

UNESCO. (2020). *The United Nations World Water Development Report 2020: Water and Climate Change.* https://www.unesco.org/en/wwap/wwdr/2020

S. Yépes. (2023). *El impacto de la crisis hídrica en Chile*. www.forestal.udec.cl

EPÍLOGO

Arte y derechos humanos: una relación necesaria en tiempos de incertidumbres

Dr. Juan Alegría Licuime
Universidad de Los Lagos.
juan.alegria@ulagos.cl

Contexto del seminario

En septiembre de 2024, la carrera de Pedagogía en Artes realizó el ***"Tercer Seminario Internacional Estéticas Pedagógicas: Pensar los Derechos Humanos desde la Educación de las Artes"***. En esta versión las ponencias se centraron en la discusión sobre la educación artística, derechos humanos, y su relación con la ética, así como con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos experimentados en las últimas décadas en Chile y Latinoamérica referidos a la enseñanza de las artes. El tema transversal que articuló todos los trabajos fue la vinculación entre la educación artística y los derechos humanos. No obstante, cada exposición abordó su reflexión desde distintos ángulos y aproximaciones, dando cuenta de los siguientes problemáticas: arte y derechos humanos; intersecciones entre derechos humanos y artes visuales y música; formación en artes y derechos humanos; ecofeminismo y políticas públicas en arte y derechos humanos.

Frente a la variedad de temas y problemáticas tratadas, surgieron las siguientes interrogantes referidas a la relación entre ética, educación de las artes y derechos humanos, preguntas que se enuncian de la siguiente manera: ¿existe una correspondencia entre la producción artística, las posiciones morales y éticas?, ¿cómo se da esa relación en el campo de las artes visuales y en general en las artes? En las siguientes líneas, se reflexionará sobre estas interrogantes, tomando como objeto de atención el lenguaje de la pintura y las reflexiones provenientes de la propia disciplina estética.

Sobre la Kalokagathia, Estética y Pintura

En primer lugar, se puede observar que la relación entre arte, moralidad o ética ha estado presente a lo largo de la historia de la estética y las prácticas artísticas. En *Historia de la estética*, Raymond Bayer (2000) sitúa en la filosofía socrática el origen de la *Kalokagathia*. Este término, que se compone de los conceptos *kalos* (bello) y *agathos* (bueno), alude al ideal de perfección humana que fue considerablemente importante durante la antigüedad clásica.

La *Kalokagathia*, en un sentido analítico, es un concepto semimoral y semiestético que, como ya se indicó, representa la fusión de belleza y bien. Sócrates enunció este concepto basándose en las propias tradiciones helénicas populares, partiendo de la premisa de que un individuo poseedor de un valor moral es también depositario de belleza. Esta deducción queda reflejada también en la epopeya homérica, donde la virtud es una condición del héroe y el guerrero. Al preguntarse Sócrates por la belleza en sí y reflexionar sobre las condiciones disímiles que permiten designar como bellas a cosas diferentes en sus fines, a través del diálogo con otros interlocutores, el filósofo llega a plantear una correspondencia entre lo bueno y la belleza. Este proceso ocurre cuando ambos términos están en correspondencia con lo conveniente, que también puede asignarse como útil. Por ejemplo, un adolescente que baila es hermoso, ya que la gimnasia es útil al cuerpo (Bayer, 2000), y al mismo tiempo bailar es bueno porque tal acción conserva el cuerpo sano.

Asimismo, una mirada transversal a la *Kalokagathia* en el mundo griego es proporcionada por Jaeger en su obra *Paideia*, en la cual repasa con detalle las diferentes formas que va adquiriendo la educación en Grecia. Al respecto, en el capítulo "*Nobleza y Areté"*, el filólogo germano-estadounidense (1945/2004), plantea la estrecha relación entre *areté* (virtud) y *Kalokagathia*, sugiriendo que la educación es la espiritualización de formas superiores de excelencia, una suerte de *philautía* (amor propio). Igualmente, en el *Fedro* de Platón, la relación entre belleza y virtud se presenta a través de la unión cuerpo-alma.

La *Kalokagathia* se presentará de diversas formas en la historia del arte, siendo un elemento clave también en el pensamiento estético. Su puesta en cuestión ocurre con la modernidad estética y la figura de Kant, quien en la *Crítica del juicio* (1790/2007) establece los principios orientadores de la estética moderna, argumentando que el juicio de gusto es una actividad autónoma (no depende del conocimiento ni de la moralidad) y tiene reglas propias. Además, el juicio de gusto es subjetivo, pero a la vez pretende validez universal, aunque no se base en conceptos.

La estética moderna logra constituirse en un campo autónomo, al alero de las principales instituciones que construyen y validan el discurso del arte, nos referimos ciertamente al museo, la crítica de arte y la academia. Modernamente la profesionalización de la labor artística ya no tendrá que

ver con valores morales o éticos, pues lo que es de interés en el mundo del arte será el trabajo en el propio lenguaje de las artes: materialidades, composición, uso del espacio, representación, etcétera. Sin embargo, los valores morales y éticos siguen presentes en el arte, A modo de ejemplo, en la segunda sección de la *Crítica del juicio*, denominada *"De la belleza como símbolo de la moralidad",* Kant (1790/2007) plantea que la experiencia de lo bello puede estar conectada con la moralidad, ya que ambos conceptos implican un sentido de universalidad y desinterés. Cabe recordar que la ética formalista de Kant no está centrada en fines o en la obtención de la felicidad; por el contrario, el valor moral no reside en el efecto esperado, sino en el principio del querer según el cual ha sucedido la acción. Es decir, lo importante es el deber ser, que se explica como una ética que se rige por reglas universales, que competen a todos los sujetos[11] . Si bien, en Kant la belleza no necesariamente entronca con la moral, la belleza sí puede simbolizar el modo en que la moralidad actúa; es decir: belleza y moralidad se sienten como libres y universales; ambas producen placer sin interés egoísta; ambas invitan a una actitud reflexiva y noble (Kant, 2007, p. 301, §59).

En esta trayectoria de la *Kalokagathia* y la representación simbólica de la moralidad, claramente se encuentran puntos de interés y reciprocidad en gran parte de la historia del arte y en general de la propia visualidad. En la modernidad como ya hemos visto, lo bello como concepto directriz del arte es puesto en cuestión, y su impugnación va desde el campo autónomo de la estética con Kant, pero también con la importancia de la estética de lo feo y los valores negativos asociados a esta categoría (uso de la deformación, la distorsión, lo grotesco, lo morboso, etcétera). Un pensador que logra articular una mirada que integra modernidad estética y belleza, es Herbert Marcuse, el filósofo alemán es consciente de la asociación y la interpretación de lo bello como valor ético y cognoscitivo en el arte (Sánchez, 1972); por lo tanto, este último identifica lo bello como apariencia sensible de la idea. Para él la raíz de la estética reside en la sensibilidad, por eso lo que es bello es primeramente sensible, apela a los sentidos, es placentero y objeto de impulsos no sublimados. Además, la forma es la que adquiere un carácter de orientación en el proceso estético, pese a que tradicionalmente la forma siempre se ha concebido subordinada

al contenido (ideas, narrativas, representación). Por el contrario, para Marcuse la forma es la negación de la regla o el orden, la forma es el dominio del desorden, preponderancia frente al sufrimiento y violencia. Concebir el triunfo de la forma por sobre el contenido, se logra para Marcuse sometiendo el contenido al orden estético, operación donde la forma es una fuerza autónoma y directriz del mismo desarrollo estético (Sánchez, 1972).

Desde la perspectiva de Marcuse, el contenido del arte es transformado por la forma, obteniendo un significado que trasciende los elementos respectivos del contenido, y este orden trascendente es lo bello como elemento de veridicción en el arte. Una ejemplificación de este proceso lo indica el filósofo berlinés, citando la tragedia de Edipo, obra que narra los hechos dramáticos que vive Edipo Rey como soberano de Tebas. La forma de la tragedia concluye con el horror del descubrimiento del crimen de su propio padre, como también el respectivo matrimonio con su madre que él ignoraba. No obstante, tales elementos son representativos de los efectos estéticos de la propia obra trágica y la impronta poética de Sófocles. Al respecto, en Foucault (2008) la tragedia de Edipo es el primer testimonio existente de las prácticas judiciales griegas, en la cual un soberano, un pueblo, ignorando cierta verdad, consiguen a través de una serie de técnicas descubrirla, situación que pone en cuestión el propio poder del soberano. Por tanto, Edipo es la historia de una determinada forma de verdad. Ciertamente en Edipo, la forma estética redime el crimen, lo oscuro y el destino trágico; a pesar de la oscuridad de la obra, la conquista de la verdad se percibe como belleza, donde el arte actúa redimiendo al individuo.

De las apreciaciones anteriores, se puede sostener que, no obstante, en determinadas obras aparezca el contenido como trágico, oscuro o deformado, la forma estética siempre redime tales sufrimientos, tendiendo a la búsqueda de la belleza como acción noble o moral. Un ejemplo de esto último es la pintura **“Guernica”** (1937) de Picasso, que representa en la pintura moderna el compromiso del arte con la dignidad del ser humano y su oposición al discurso de la guerra (el cuadro alude al bombardeo de Guernica, ocurrido el 26 de abril de 1937, ataque a la población civil que marca el inicio de la guerra moderna con los ataques aéreos a gran escala). Al respecto, la pintura de guerra, por su condición simbólica, desde siempre ha concentrado los valores máximos del humanismo y la solidaridad. De ahí

que, por ejemplo, obras de Goya, Guayasamín, Delacroix, Otto Dix, Picasso, Botero, entre muchos más, se hayan transformado en patrimonio de la humanidad por ser muestra de este compromiso. ¿Pero cómo es posible que una pintura que representa los horrores de la guerra pueda generar en nosotros sentimientos de nobleza y dignidad?

Una respuesta plausible a la interrogante anterior se encuentra en el concepto de **"justicia poética"** elaborado por Marcuse, que infiere que, ante el sufrimiento, la crueldad y el horror, la necesidad estética del arte y su forma superan esta terrible realidad (Sánchez, 1972). Es así como frente a un cuadro terrible como "Guernica", y la actualización en él de los horrores del genocidio en la Franja de Gaza o la crisis humanitaria en Haití, entre muchas otras catástrofes, la humanidad puede encontrar belleza en aquellas formas exánimes que componen la pintura. Sí la guerra es aquello que: rasga, desgarra, rompe, destripa, abrasa, desmembra, arruina (Sontag, 2005); la pintura de Guernica nos eleva, nos sensibiliza, nos conecta con la historicidad de aquel pueblo bombardeado; Picasso transforma su obra en un gran grito de alegato contra la guerra. Quizás una de las imágenes más dramáticas del cuadro, es la figura de la madre con su hijo muerto; madre e hijo se sitúan bajo el toro, sus rostros vueltos hacia el cielo expresan un desgarrador grito de dolor; en estricto rigor la madre es pura boca que sufre, boca vuelta hacia el mundo, boca atravesada por una lengua-puñal. Más abajo en la composición, el rostro del niño carece de pupilas, ya que está muerto, su rostro ha dejado de ser humano. Increíblemente a 88 años de Guernica, es posible reconocer en aquella madre y su hijo, miles de familias en palestina desgarradas por otras bombas, y por otros horrores.

Palabras de cierre

En tiempos de incertidumbre marcados por las constantes retóricas de guerra, también se abren posibilidades desde la educación de las artes para reforzar la necesidad de vincular la dimensión ética en la enseñanza artística. Como se ha señalado, la relación entre belleza, expresión, dignidad, virtud, etcétera, rebasa claramente los márgenes históricos de la *Kalokagathia*. Incluso la propia ética contemporánea ha tendido a conectarse con la sensibilidad y el cuerpo, ejemplo de aquello son la ética del rostro de Emmanuel Lévinas; la ética del yo-tú de Martin Buber; o la

ética de interdependencia de Judith Butler. Esta condición de reciprocidad con el otro también es posible encontrarla en algunas corrientes del arte contemporáneo, como la **estética relacional**, el **arte feminista** o el **arte multicultural**. Ciertamente, en un mundo oscuro y sombrío, desde la enseñanza de las artes se puede avanzar hacia una justicia poética.

Referencias

Bayer, R. (2000). *Historia de la estética*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1970)

Jaeger, W. (2004). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Vol. 1, 3a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945)

Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*. Tecnos. (Obra original publicada en 1790)

Sánchez, A. (1972). *La estética de Marcuse*. Grijalbo.

Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.

Notas

[←1]

[1] El carácter formalista de la ética kantiana no excluye el concepto de bien, lo que sí nos indica que el concepto de bien ya no es el principal en la ley moral. Por el contrario, la relación es a la inversa, es la ley la que determina la moral; ley que debe ser aceptada por todos los sujetos de una determinada comunidad.